

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.07

Малахова Ольга Александровна

преподаватель Российского государственного профессионально-педагогического университета, директор Детской хоровой школы № 1, Екатеринбург (РФ).

E-mail: malahoa@gmail.com

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Цель исследования, изложенного в статье, – изучение эмоционально-волевой саморегуляции детей младшего школьного возраста во время такого вида музыкальной деятельности, как хоровое исполнительство.

Методика и методы. В работе использовались методики диагностирования эмоционально-волевой саморегуляции и метод математической статистики.

Результаты и научная новизна. Сформулировано определение эмоционально-волевой саморегуляции; разработаны авторские критерии ее диагностирования: «слуховой самоконтроль в процессе музыкально-исполнительской деятельности», «эмоциональное исполнение музыкального произведения», «произвольное регулирование психофизиологического состояния» и др. Проанализированы данные диагностики, проводившейся в Уральском музыкальном колледже и Детской хоровой школе № 1 г. Екатеринбурга. Обосновано использование математической статистики для обобщения полученных результатов.

Практическая значимость. Описана методика развития эмоционально-волевой саморегуляции будущих музыкантов-исполнителей на хоровых занятиях, которая уже начала успешно применяться в музыкальных колледжах, детских школах искусств, а также на высшей ступени музыкально-исполнительского и музыкально-педагогического образования. Материалы исследования будут полезны как психологам, так и специалистам в области музыкального образования.

Ключевые слова: эмоционально-волевая саморегуляция, вокально-хоровая деятельность, младший школьник, критерии, показатели, диагностика эмоционально-волевой саморегуляции.

DOI:10.17853/1994-5639-2015-6-89-100

Malakhova Olga A.

Lecturer, Russian State Vocational Pedagogical University, Director of Children's Choir School № 1, Yekaterinburg (RF).

E-mail: malahoa@gmail.com

DIAGNOSIS OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL SELF-REGULATION OF PRIMARY SCHOOL AGED PUPILS' IN TERMS OF THE VOCAL AND CHORAL ACTIVITIES

Abstract. The aim of the study is to investigate emotional and volitional self-regulation of primary school children during musical activities such as a choral performance.

Methods. The proposed method of diagnosing emotional and volitional self-regulation in the process of choral activities, and methods of mathematical statistics are applied.

Results and scientific novelty. The author formulates the definition of emotional and volitional self-regulation; criteria and indicators for its diagnosis are developed. The main criteria for the development of emotional and volitional self-regulation are: «self-control in the process of hearing musical performance», «emotional performance of a musical work», and «arbitrary regulation of psychophysiological state». The data obtained in the course of diagnosis in the Ural College of Music in vocal and choral activities at primary school children are analyzed. The use of mathematical statistics to summarize the data is justified.

Practical significance. The development techniques of emotional and volitional self-regulation of future musicians to choral exercises are described; this technology may be used in music colleges, children's art schools, as well as the highest level of musical performing and musical-pedagogical education. Research materials can be useful both to psychologists, and experts in the field of music education.

Keywords: emotional and volitional self-regulation, vocal and choral activities, primary school pupil, criteria, indicators, diagnostics of emotional and volitional self-regulation.

DOI:10.17853/1994-5639-2015-6-89-100

Формирование в образовательном процессе регулятивных универсальных учебных действий, оказывающих влияние непосредственно на самоорганизацию учебной деятельности школьников, является одним из основных требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования – ФГОС НОО. Данные действия оказывают влияние непосредственно на самоорганизацию учебной деятельности школьников. Многие специалисты расценивают саморегуляцию как системообразующее свойство активности личности и считают, что использование ее действий оптимизирует учебно-образовательный процесс (К. А. Абульханова-Славская, Е. Д. Божович, Н. Л. Росина, В. А. Часов, Д. Б. Эльконин и др.).

Применение эмоционально-волевой саморегуляции в индивидуальных жизненных и профессиональных условиях продиктовано личностной мотивацией к успешному достижению различных целей [2]. Саморегуляция необходима для профессиональной деятельности, связанной с художественным творчеством, в частности с музыкальным исполнительством, демонстрирующим технические возможности, слуховой самоконтроль, артистичность.

Вопросам регулирования музыкально-исполнительского процесса уделяли внимание Ю. А. Цагарелли, Л. П. Бочкарева, Е. В. Зелichenок, Л. А. Мазеля, О. В. Юрченко и др. В области музыкальной психологии и музыкально-исполнительской деятельности ученые и музыканты (Б. В. Асафьев, А. Б. Гольденвейзер, Т. А. Докшицер, В. М. Крастиль, В. А. Мазель, Г. Г. Нейгауз, Б. М. Теплов, С. Е. Фейнберг и др.) оперируют понятиями «самоконтроль» и «волевые качества», которые личность может вырабатывать в условиях творческой деятельности.

Однако в музыкальной педагогике применительно к младшему школьному возрасту вопросы развития эмоционально-волевой саморегуляции освещены недостаточно и требуют свежих педагогических решений как в области музыкального исполнения, так и в организации учебного процесса в целом.

Процесс саморегуляции как способность управлять своими действиями и поведением в настоящем и изменять свою активность в будущем коренным образом влияет на качество музыкального исполнения [1, 7]. В музыкально-исполнительской практике саморегуляция позволяет достигать оптимального эмоционального состояния, контролировать и корректировать активность музыкально-исполнительской техники.

Начинать развитие действий эмоционально-волевой саморегуляции в музыкальном исполнительстве необходимо именно в младшем школьном возрасте, когда дети, как правило, не обладают объективной самооценкой, оказывающей влияние прежде всего на самоанализ собственной деятельности. Младшие школьники не всегда находят и исправляют собственные ошибки, лишь частично применяют навыки рефлексии, их эмоциональное состояние в момент исполнения во многом зависит от аффектов, мешающих осознанию и регулированию собственной деятельности [4, 6, 8,]. Обучение саморегулированию музыкально-исполнительского процесса помогает сформировать необходимые волевые навыки, помогающие постоянно совершенствовать творческий результат. Ребенок учится самостоятельно, произвольно управлять собственными действиями, вносить корректировку, осознавать значимость собственных усилий для повышения результативности [3, 13]. Обладая действиями эмоционально-волевой саморегуляции, младший школьник успешно анализирует и исправляет возникающие ошибки, у него активизируется музыкальный слух и музыкальные способности; он осознанно управляет эмоциями при передаче основного художественного образа в конкретном музыкальном сочинении.

Одним из направлений музыкальной деятельности является вокально-хоровое исполнительство, способствующее развитию эмоционально-волевой саморегуляции младшего школьника. Часто на первоначальном этапе музицирования, не имея навыков исполнения, ребенок теряет слуховой контроль, начинает болезненно воспринимать неудачи в выполнении заданий, и у него пропадает мотивация к творческой деятельности, возникает нежелание заниматься музыкальным искусством.

Коллективная (хоровая) деятельность является более щадящей с точки зрения проявления творческого самовыражения младших школьников. Детям легче участвовать именно в общем творческом процессе, так как они в меньшей мере испытывают состояние дискомфорта, чувства страха и волнения. Соответственно и навыки саморегуляции в коллективной деятельности формируются более успешно, что позволяет направить процесс обучения на развитие произвольного регулирования собственных действий и эмоциональных состояний. Владея эмоционально-волевой саморегуляцией, ребенок способен:

- обращать внимание на собственный музыкально-исполнительский процесс;
- не испытывать отрицательных эмоций в случае музыкально-исполнительских промахов;
- самостоятельно находить собственные ошибки.

Чтобы педагог-хормейстер мог использовать действия саморегуляции в музыкально-исполнительском процессе, требуется ее диагностика, которая в младшем школьном возрасте сопряжена с рядом трудностей. Мы предлагаем свой авторский вариант диагностики эмоционально-волевой саморегуляции в вокально-хоровом исполнительстве.

Особенностью диагностики является использование творческих заданий, опирающихся на возрастные характеристики. Включение в задания различного рода помех позволяет анализировать реакцию, действия и поведение ребенка в процессе музыкального исполнения. Описанная ниже диагностика апробирована в Уральском музыкальном колледже и Детской хоровой школе № 1 г. Екатеринбурга.

Для определения степени развитости эмоционально-волевой саморегуляции мы разработали специальные критерии и показатели, в которых учитывались базовые характеристики развития естественных психических процессов младшего школьника (внимание, интерес, эмоциональная устойчивость, волевые качества), влияющие на проявление степени личностной активности при выполнении творческой деятельности [9, 13, 15].

Оптимальный уровень активности в музыкально-исполнительском процессе невозможно достичь, если отсутствуют слуховой контроль, осознанность исполнения и произвольное регулирование психического состояния и физических действий. Поэтому выбор критериев развитости эмоционально-волевой саморегуляции соотносился с вышеуказанными ха-

рактическими. Избранные критерии и показатели позволили структурировать уровни эмоционально-волевой саморегуляции как существенную составляющую исполнительской культуры учащегося.

Для получения более корректной и наглядной картины в процессе формирующего эксперимента оценка учащихся проводилась по трехбалльной шкале в соответствии с диагностируемыми уровнями развития эмоционально-волевой саморегуляции – достаточным, средним, начальным. В контексте нашей работы такой подход представляется наиболее верным, так как, с одной стороны, он позволяет избежать избыточного количества данных, влекущего корреляцию отдельных значений, а с другой – обеспечивает необходимый уровень детализации оценки. Существенным моментом в разработке критериев стало использование данных ребенка, обоснованных профессионально-значимыми характеристиками, необходимыми для успешности творческого самовыражения.

Первый критерий был обозначен нами как «слуховой самоконтроль в процессе музыкально-исполнительской деятельности». Навыки данного самоконтроля проявляются в надежности исполнения, а также в умении самостоятельно находить, обозначать и исправлять собственные исполнительские ошибки. Для проверки критерия применялись следующие задания.

1. Ансамблю юных певцов предлагалось исполнить вокально-хоровое сочинение в вариантах сольфеджио или исполнение произведения с текстом. Затем по команде дирижера все поющие, кроме одного, переходили на пение с закрытым ртом или переставали петь. Обозначенный певец должен сольно продолжать пение. Методом наблюдения оценивалось умение школьника продолжить исполнение мелодии.

2. Младший школьник должен был индивидуально спеть хоровую партию, после чего предлагалось проанализировать собственное исполнение с выявлением следующих ошибок: 1) интонационных, 2) метроритмических, 3) динамических, 4) вокальных. Ребенок определял ошибки, объяснял их и пел хоровую партию, стараясь избегать прежних недочетов.

Второй критерий был назван «эмоциональное исполнение музыкального произведения». В музыкальной деятельности умение проявлять осознанные эмоции, соответствующие основному художественному содержанию произведения, является одним из главных факторов, оказывающих непосредственное влияние на успешность и результативность самовыражения [11, 14], а также на понимание ребенком содержания музыки [10]. Музыканту-исполнителю необходимо владеть соответствующей техникой и сохранять внимание от начала до конца исполняемого произведения. Детям предлагались очередные задания.

1. Нужно было рассказать об основном характере музыкального произведения, определить, какие эмоции следует воплощать при исполнении хоровой партии, в каких эпизодах музыкального произведения эмоции подвергаются трансформации, как их надо изменить в соответ-

ствии со смыслом исполняемого сочинения. Затем школьникам предлагалось исполнить произведение в соответствии с выявленным проектом.

2. Ребенок должен был исполнить произведение под управлением дирижера и в дальнейшем рассказать о требованиях дирижера, который изменял нюансировку и использовал агогические (темповые) отклонения.

Третий критерий – «произвольное регулирование психофизиологического состояния». В музыкально-исполнительском процессе большую роль играет как настрой перед выступлением, так и умение самостоятельно регулировать этот процесс. Управление музыкально-исполнительской техникой зависит прежде всего от умения определять и контролировать собственное эмоциональное состояние. Поэтому одним из главных факторов успешности музыкального исполнения является соблюдение эмоциональной устойчивости, а также умение преодолевать состояние стресса, возникающее как следствие непредсказуемых ошибок в процессе исполнения. Для проверки данного критерия использовались методики Ю. А. Цагарелли «Диагностика надежности в концертном выступлении» [12] и Е. П. Ильина «Методика наблюдения за эмоциональным возбуждением» [5].

1. Ребенку предлагалось исполнить произведение в коллективе, затем сольно. Педагог-экспериментатор анализировал и оценивал уровень эмоциональной устойчивости по шкале оценки внешних признаков эмоционального возбуждения, включающих в себя оценку мимики, естественной двигательной активности, динамики звучания певческого голоса.

2. Педагогом-экспериментатором замерялся оптимальный уровень личностной активности школьника. Для этого ребенку предлагалось исполнить хоровую партию, заранее подготовив его к различным непредсказуемым внешним помехам, например пению преподавателя вторым голосом, исполнению на инструменте музыкальных звуков (пению с учащимся в интервалах терция, квинта, секста, октава, подыгрыванию этих интервалов, а также гармонической поддержке в виде соответствующих аккордовых или арпеджированных соединений). Помехи предварительно не оговаривались. Ребенок должен продолжать музыкальное исполнение, не останавливаясь и не сбиваясь, сохраняя «помехоустойчивость».

Как уже говорилось выше, на основании выделенных показателей и критериев были определены уровни развития эмоционально-волевой саморегуляции (ЭВС) – достаточный, средний и низкий. Каждое выполненное согласно выдвигаемым требованиям задание оценивалось по трехбалльной системе. За успешное выполнение задания (допускалась одна неточность) присуждалось три балла, которые соответствовали оценке «отлично» (5; 5–) и достаточному уровню развития ЭВС; исполнение с небольшим количеством ошибок (2–3) оценивалось в 2 балла, соответствующие оценке «хорошо» (4+; 4; 4–) и среднему уровню развития ЭВС; 1 балл, совпадающий по значимости с оценкой «удовлетворительно» (3; 3–) и ука-

зывающий на начальный уровень развития ЭВС, присваивался за задание, выполненное с существенными ошибками (4 и более). Сумма баллов за выполненные задания по каждому показателю позволяла сделать вывод об уровне развития эмоционально-волевой саморегуляции младшего школьника в процессе вокально-хоровой деятельности. Процентные индексы, являясь нормированными показателями изменения уровней эмоционально-волевой саморегуляции учащихся, обусловленных изменением критериев ее развития, наглядно иллюстрируют эффективность предложенной методики диагностирования.

Апробация критериев развитости эмоционально-волевой саморегуляции, в которой приняли участие в общем количество 70 учащихся, проходила в сентябре 2012–2013 гг. в Уральском музыкальном колледже, а в сентябре 2013 г. и в детской хоровой школе № 1 г. Екатеринбург.

Для учащихся с *достаточным уровнем ЭВС* характерно уверенное пение с соблюдением всех основных аспектов вокально-хоровой деятельности: чистого интонирования, четкой метроритмической организации, правильной певческой позиции, выраженной верной артикуляцией и отчетливой дикцией, уверенным исполнением динамических оттенков и музыкальных штрихов. У этих детей очевидна потребность в активном творческом самовыражении, наполненном проявлением осознанных эмоций и артистизма, соответствующих основному художественному содержанию вокально-хорового сочинения, присутствует детализация эмоциональных состояний. Для ребенка, обладающего достаточным уровнем ЭВС, свойственны верный самоанализ, умения находить и исправлять музыкально-исполнительские ошибки, сохранять внимание от начала до конца исполнительского процесса, а также быстро и правильно реагировать на внезапные изменения, предлагаемые дирижером в момент звучания вокально-хорового произведения. Дети с достаточным уровнем развития ЭВС обладают высокой степенью помехоустойчивости и при соответствующих ситуациях продолжают пение уверенно, не прерывая мелодической линии. Основной характеристикой внешних физиологических признаков является некоторое напряжение, при котором движения корпуса и рук соответствуют проявлению естественной музыкальности, позволяя голосу звучать легко, без челюстных зажимов. Таким образом, данный уровень развития ЭВС подчеркивает психологическую готовность младших школьников к музыкальному исполнению, позволяет контролировать сценическое волнение и эмоции. Дети стабильно проявляют волевое начало, выказывают убедительность вокально-хоровой трактовки, владение вокально-хоровыми навыками.

Для учащихся со *средним уровнем развития ЭВС* присуща неуверенность в процессе музыкального исполнения, выраженная в различного рода ошибках в момент пения, определении только базовых эмоций и поддержке одного эмоционального состояния, отсутствии детализации эмоциональных

характеристик, соответствующих художественной мысли произведения. Ребенок недостаточно владеет навыками артистизма, вследствие этого в процессе исполнения появляются остановки, свидетельствующие о неумении регулировать эмоциональные состояния. Дети со средним уровнем развития ЭВС находят и исправляют ошибки и промахи только частично, реагируют на дирижера, но ограничиваются лишь несколькими или даже одной из поставленных задач. В ансамблевом исполнении им приходится прибегать к некоторым двигательным реакциям: закрыванию руками ушных раковин для улучшения слуховых ощущений, закрыванию глаз, отворачиванию головы или перемещению с основного исполнительского места, назначенного педагогом. Голос ребенка, владеющего средним уровнем ЭВС, звучит неестественно, отсутствует гладкость динамического звучания, происходят бесконтрольные изменения метроритмической структуры, интонация неровная, допускаются фальшивые ноты, артикуляционные и дикционные задачи выполняются не в полном объеме. Несоразмерные движения корпуса, сопровождающиеся излишними усилиями, а также напряженная мимика свидетельствуют о чрезмерном старании и нарушают эмоциональную устойчивость. При возникновении различного рода помех происходят остановки в пении, но в дальнейшем оно продолжается. Таким образом, у этой группы школьников наблюдается неуверенность в музыкально-исполнительском процессе, они недостаточно владеют вокально-хоровыми навыками, что не позволяет исполнить вокально-хоровое сочинение без ошибок. Самоанализ детей сопровождается завышенной самооценкой, оправдываемой старанием ребенка в момент пения. У ребенка присутствует мотивация к участию в вокально-хоровом исполнительском процессе, но пение не является потребностью.

Для учащихся с *начальным уровнем развития ЭВС* характерна бесконтрольность музыкально-исполнительского процесса, проявляющаяся прежде всего в неосознанности и произвольности собственной музыкально-исполнительской деятельности. Они не способны продолжить пение при появлении различного рода помех, испытывают состояние дискомфорта, связанное с сомнениями и полной неуверенностью в собственных силах, не реагируют на поставленные дирижером задачи. У них отсутствует волевое начало. Дети либо не выявляют эмоциональных закономерностей, либо их эмоциональные закономерности не соответствуют основной художественной мысли вокально-хорового сочинения. У младших школьников с начальным уровнем ЭВС часто наблюдаются состояние аффекта и неверный самоанализ, а в связи с этим невозможность определения и исправления музыкально-исполнительских ошибок. Часто у таких детей очевидны зажимы: челюстные, порождающие пение с зажатым полуоткрытым ртом, нарушающие правильную артикуляцию и дикцию; и мышечные, когда напрягаются мышечный тонус всего организма или шея, спина, пальцы рук. Голос звучит тихо, интонация фальшивая, отсутствуют музыкальные штрихи и динамические нюансы, вокально-хоровая музыкально-исполнительская техника не развиты. Нередко налицо рав-

нодушие, фиксируются исполнительская вялость и многочисленные ошибки, вызванные отсутствием внимания, наблюдается неумение регулировать собственный музыкально-исполнительский процесс. Дети с начальным уровнем ЭВС, не проявляют потребности в музыкальном самовыражении, испытывают крайнее сценическое волнение в негативной форме и не способны управлять собственным эмоциональным состоянием.

Все показатели описанных критериев принимали значение одного из трех баллов:

$$x_{i,j,k} = 1, 2, 3,$$

где i – номер критерия ($i = 1, 2, 3$);
 j – номер показателя ($j = 1, 2$);
 k – номер учащегося ($k = 1, 2, \dots$).

Значения показателя $x_{i,j,k}$, равные 1 баллу, соответствуют начальному уровню развития ЭВС, 2 балла – соответствуют среднему уровню развития ЭВС и 3 балла – достаточному уровню развития ЭВС.

Уровень ЭВС ($u_{i,j,k}$) конкретного учащегося определялся в зависимости от показателя $x_{i,j,k}$:

$$u_{i,j,k} = \begin{cases} \text{Начальный} & \text{при } x_{i,j,k} = 1 \\ \text{Средний} & \text{при } x_{i,j,k} = 2 \\ \text{Достаточный} & \text{при } x_{i,j,k} = 3 \end{cases}$$

Далее по каждому j -показателю каждого i -критерия подсчитывалось количество и процентные индексы учащихся каждого уровня ЭВС:

$$p_{i,j,u} = \frac{n_{i,j,u}}{N} \cdot 100\%,$$

где u – уровень ЭВС (начальный, средний, достаточный);
 $p_{i,j,u}$ – процентный индекс учащихся конкретного уровня;
 $n_{i,j,u}$ – число учащихся конкретного уровня, N – общее число учащихся.

В рамках отдельного критерия подсчитывались процентные отношения каждого уровня ЭВС, усредненные по показателям критерия по формуле:

$$\overline{p_{i,u}} = \frac{\sum_j p_{i,j,u}}{2},$$

где $\overline{p_{i,u}}$ – процентное отношение учащихся u -уровня, i -критерия, усредненное по его двум показателям.

Помимо оценки уровня ЭВС и определения процентных индексов по каждому критерию проводилась также оценка уровня ЭВС с учетом суммы баллов по всем критериям.

При этом считалось, что начальному уровню развития ЭВС соответствует значение суммы от 6 до 9 баллов, среднему – значение суммы от 10 до 15 баллов, достаточному – сумма от 16 до 18 баллов.

Подсчет процентных индексов каждого уровня ЭВС производился аналогично подсчету процентных индексов по отдельному показателю:

$$s_u = \frac{n_u}{N} \cdot 100\% ,$$

где s_u – процентный индекс учащихся конкретного уровня:

n_u – число учащихся конкретного уровня.

В результате проделанной работы были выведены средние арифметические показатели по каждому из уровней ЭВС в условиях исполнительской деятельности.

По отношению к достаточному уровню развития ЭВС этот показатель составил 11,1% от общего числа испытуемых констатирующего этапа. Применительно к среднему уровню развития ЭВС среднеарифметический показатель составил 46,0%. Относительно начального уровня развития ЭВС этот показатель составил 42,9%.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что проявление навыков эмоционально-волевой саморегуляции распределяется по уровням неравномерно с большим преимуществом начального и среднего уровней. Это позволило сделать несколько выводов.

1. Навык слухового самоконтроля и внимания младших школьников в процессе вокально-хоровой деятельности развит слабо.

2. Дети не могут регулировать свое эмоциональное состояние, их эмоциональная устойчивость характеризуется частой сменой настроений, склонностью к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям различных чувств и неумением их контролировать. Наблюдается неосознанное проявление эмоциональности, не соответствующее основному художественному содержанию произведения, поэтому не руководимые разумом чувства приводят к ошибкам: остановкам и «спотыканиям» во время музыкального исполнения, неровности динамического звучания, фальшивой интонации, челюстным и мышечным зажимам.

3. У большинства детей проявляются произвольные реакции на собственный музыкально-исполнительский процесс, неумение преодолевать состояние стресса, возникающее как следствие непредсказуемых ошибок в процессе исполнения, отсутствуют навыки регулирования собственного психического и физического состояния перед началом музыкального исполнения и в процессе музыкально-исполнительской деятельности.

Диагностика эмоционально-волевой саморегуляции как первый шаг к коррективке и достижению высокой результативности в области вокально-хорового исполнительства необходима в практике педагога-хормейстера. Она полезна и для исследований в области музыкальной психологии, так как вокально-хоровая деятельность позволяет создать оптимальные условия для развития эмоционально-волевой саморегуляции у младших школьников.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Н. Г. Тагильцевой*

Литература

1. Бороздина Г. В. Психология делового общения. Москва: ИНФРА, 2006. 294 с.
2. Вазина К. Я. Саморазвитие человека как духовно-природный феномен. Москва: Владос, 2006. 295 с.
3. Волков Б. С., Волкова Н. В. Возрастная психология. Москва: Академический проект, 2008. 668 с.
4. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология. Москва: Сфера. 2001. 464 с.
5. Ильин В. П. Эмоции и чувства. 2-е изд. С.-Петербург: Питер, 2008. 783 с.
6. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. Москва: Академия, 2000. 320 с.
7. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. Москва: Институт психологии РАН, 2007. 213 с.
8. Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития. Москва: Академия, 2012. 656 с.
9. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. Москва: PerSe, 2005. 430 с.
10. Тагильцева Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей // Известия Уральского государственного университета. Сер. Проблемы образования, науки и культуры. 2009. № 3 (67). С. 45–51.
11. Тагильцева Н. Г. Личностно ориентированное обучение младших школьников на уроках музыки // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 1. С. 63–67.
12. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. С.-Петербург: Композитор, 2008. 367 с.
13. Freeman I. Gifted Children Growing. L., 1991. 256 p.
14. Thompson R. A. Emotion and self-regulation // R. A. Thompson Socioemotional development. Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln: University of Nebraska Press, 1990. P. 367–467.
15. Zimmerman B. J., Schunk D. H. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. Taylor & Fancis, 2011. 66 p.

References

1. Borozdina G. V. Psihologiya delovogo obsheniya. [Psychology of business communication], Moscow: Publishing House INFRA, 2006. 294 p. (In Russian)
2. Vazina K. Ya. Samorazvitie cheloveka kak duhovno-priridniy fenomen. [The self-development of man as a spiritual-natural phenomenon]. Moscow: Publishing House Vlados, 2006. 295 p. (In Russian)
3. Volkov B. S., Volkova N. B. Vozrastnaya psihologiya. [Age psychology]. Moscow: Publishing House Akademicheskiy proekt. [Academic Project]. 2008. 668 p. (In Russian)
4. Kulagina I. Ju., Kolyutskiy V. N. Vozrastnaya psihologiya. [Age psychology]. Moscow: Publishing House Sfera, 2001. 464 p. (In Russian)
5. Ilyin V. P. Emozii i chuvstva. [Emotions and feelings]. St.-Peterburg: Publishing House Piter, 2008. 783 p. (In Russian)
6. Leyts N. S. Vozrastnaya odarennost shkolnikov. [Age gifted students]. Moscow: Publishing House Akademia. [Academy]. 2000. 320 p. (In Russian)
7. Morosanova V. I., Aronova E. A. Samosoznanie i samoregulyaciya povedeniya. [Self-awareness and self-regulation of behavior]. Moscow: Publishing House Institute psihologii RAN. [Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences]. 2007. 231 p. (In Russian)
8. Muhina V. S. Vozrastnaya psihologiya: Fenomenologiya razvitiya. [Developmental psychology: Phenomenology development]. Moscow: Publishing House Akademia. [Academy]. 2012. 656 p. (In Russian)
9. Prohorov A. O. Samoregulyaciya psihicheskikh sostoyaniy: fenomenologiya, mehanizmy, zakonomernosti. [Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, patterns]. Moscow: Publishing House PerSe, 2005. 430 p. (In Russian)
10. Tagiltseva N. G. Iskusstvo v razvitii samosoznaniya detej. [The art in the development of self-awareness in children]. *Izvestiya Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1. Problemy obrazovaniya nauki i kultury. [Proceedings of the Ural State University. Series 1. Problems of education, science and culture]*. 2009. № 3 (67). P. 45–51. (In Russian)
11. Tagiltseva N. G. Lichnostno orientirovannoe obuchenie mladshih shkol'nikov na urokah muzyki. [Student-centered learning of children in primary school music lessons]. *Nachalnaya shkola plus do i posle. [Elementary school plus before and after]*. 2014. № 1. P. 63–67. (In Russian)
12. Tsagarelli Yu. A. Psihologiya muzykalno-ispolnitelskoy deyatel'nosti. [Psychology of music performance activities]. St.-Peterburg: Publishing House Kompozitor. [Composer]. 2008, 367 p. (In Russian)
13. Freeman I. Gifted Children Growing. L., 1991. 256 p. (Translated from English)
14. Thompson R. A. Emotion and self-regulation // R. A. Thompson Socioemotional development. Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln: University of Nebraska Press, 1990. P. 367–467. (Translated from English)
15. Zimmerman B. J., Schunk D. H. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. Taylor & Fancis, 2011. 66 p. (Translated from English)